

REVISTA MEMENTO**V.5, n.1, jan.-jun. 2014****Revista do mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR****ISSN 2317-6911**

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**Dione Márcia Alves de MORAES¹**

Resumo: Este escrito procura analisar o trabalho desenvolvido com alunos, do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA. Procuramos fazer aproximações entre a linguística e a psicanálise, desenvolvendo uma pesquisa qualitativo-interpretativa, que se delineia como uma pesquisa-ação. Objetivamos discutir como o trabalho com histórias em quadrinhos (HQs) pode contribuir para o desenvolvimento da fluência e compreensão leitora dos alunos. Nesta apresentação discutiremos os dados de dois alunos em relação a duas atividades: uma de leitura e compreensão de uma história do Calvin e Haroldo e a outra de leitura em voz alta e recontagem da HQ “Apaixonada...”. A finalidade dessas atividades é desenvolver a leitura silenciosa, a memória textual e a produção de inferências para a construção de sentidos. Concluímos a partir da primeira atividade que as duas crianças, apesar de não apreenderem os sentidos metafóricos da história, procuram fazer diferentes inferências a partir da imagem e do escrito; e da segunda, que ambas conseguem ler uma HQ de seis páginas, entretanto apresentam heterogeneidade nas capacidades de recontar a história e de compreendê-la.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura. Fluência e Compreensão.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta uma discussão da pesquisa² que desenvolvemos no âmbito do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de 9

¹ Bolsista CAPES/INEP – Observatório da Educação. Aluna do Mestrado na área de Linguística, Departamento de Pós-Graduação em Letras, Instituto de letras e comunicação, Universidade Federal do Pará (UFPA), CEP. 66075-900 Belém-Pará-Brasil. E-mail: dionelestat@hotmail.com.

² Sob orientação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Universidade Federal do Pará/CAPES).

anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira”³ (doravante, “O desafio”) – desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA-Belém. Nessa escola são realizadas intervenções no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com observações constantes da aprendizagem dos alunos, elaboração de atividades com base nas observações e respeitando as heterogeneidades, algo intrínseco ao próprio processo de aprendizagem.

No projeto citado, desenvolvemos nossa pesquisa na qual procuramos trabalhar com histórias em quadrinhos (HQs) com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Percebemos que nas turmas de 2º ano atendidas pelo projeto “O desafio” uma parte dos alunos já é considerada “alfabetizada”, no entanto, precisam desenvolver a leitura silenciosa de textos mais extensos e sair do explícito textual.

Queremos discutir neste artigo como textos que apresentam imagens, como as HQs, podem auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade entre esses alunos. Pois a imagem completando o escrito pode ajudar tanto os alunos que se focam na decodificação (auxiliando a produção de antecipações), quanto àqueles que, durante a compreensão, se limitam à superfície textual, ou seja, a relação imagético-textual pode ser um elemento a mais para auxiliar na produção de inferências.

Desta forma, esses alunos podem utilizar a imagem das HQs como mediação entre a oralidade e a escrita para a aceleração da compreensão e da fluência leitora, foco do nosso estudo. As HQs apresentam textos de variados tamanhos e dificuldades, possibilitando que as relações existentes entre o imagético e o escrito auxiliem no processo de apreensão e compreensão do texto.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, que se delineia como uma pesquisa-ação. A partir daí, levantamos uma questão-problema: como a imagem pode auxiliar no desenvolvimento da leitura com inferências de alunos que são considerados leitores? O objetivo geral do nosso estudo consiste em discutir como a imagem pode ajudar no desenvolvimento da leitura em um nível inferencial, promovendo avanços nas habilidades de

³Financiado por meio do edital nº 38/2010/CAPES/INEP – Observatório da Educação, e realizado em conjunto com equipes sediadas na Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e na Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação geral de Claudemir Belintane.

alunos que já são considerados “leitores”, mas ainda apresentam problemas significativos nessa habilidade. Os objetivos específicos podem ser assim elencados:

- a) Realizar uma avaliação inicial do desempenho dos alunos em leitura, com foco na identificação daqueles que já leem com alguma fluência;
- b) Auxiliar o professor da sala base na elaboração e ministração das aulas, registrando continuamente os dados por meio de diário de campo;
- c) Documentar e analisar episódios que indiquem a maneira como os alunos estabelecem mediações entre o material escrito e a imagem para intermediar a leitura;
- d) Selecionar dentre os alunos considerados leitores, alguns que apresentem problemas recorrentes durante a decodificação e/ou compreensão leitora; e
- e) Comparar o desempenho, dessas crianças selecionadas, no começo e no fim do estudo.

Neste artigo, objetivamos discutir como o trabalho com HQs pode contribuir para o alcance desses resultados. Para isso, apresentamos um recorte dos dados coletados com dois alunos que são considerados leitores com alguma fluência, mas que precisam desenvolver a leitura de textos mais extensos que os usualmente lidos por eles, e a produção de inferências levando em conta a relação entre o texto e as suas antecipações sobre a leitura.

Este trabalho está repartido em duas seções, além destas Considerações Iniciais e das Considerações Finais. Na primeira seção, discorreremos a respeito das fontes e das teorias que embasam o trabalho. Na segunda seção, apresentamos atividades trabalhadas pela pesquisadora, seguidos de uma breve análise de seus resultados, apresentando um diagnóstico parcial do estudo.

Revisão bibliográfica

Utilizando-se dos conceitos de “alienação” e “separação” de Lacan, Belintane (2013) discute a aquisição da linguagem e a entrada na escrita alfabética pela criança. Segundo o autor, a “alienação” diz respeito aos processos de interiorização e aprendizagem de códigos culturais “tais como existem”; a “separação” ocorre quando, ao fazer os entrecruzamentos com lembranças presentes na memória, o sujeito consegue desprender-se daquilo que internalizou.

Na nossa pesquisa extrapolamos os conceitos de “alienação” e “separação” apresentados por Belintane (2013) e os relacionamos com o desenvolvimento da leitura. Assim, durante a leitura é querido que o leitor primeiro interiorize (“aliene”) a palavra do outro, que nesta situação quer dizer: conhecer as letras do alfabeto, suas funções ou valores, apropriar-se da lógica alfabética da escrita, de convenções textuais, do explícito do texto etc.. Após, é desejado que ele “separe-se” do que interiorizou: na decodificação isso ocorre com uma leitura mais fluente, menos temerosa e hesitante por seu apego as palavras do texto; e na compreensão, quando o leitor, após apropriar-se dos sentidos explícitos, começa a produzir inferências, faz relações com outros textos presentes em sua memória etc..

Apresentamos algumas ressalvas às explicações acima, desta forma, “alienação” não é sinônimo de leitura lenta e pouco compreensiva, ela é um processo necessário para a formação do leitor que precisa interiorizar tanto os signos linguísticos, como a semântica e a palavra do outro para poder a partir daí construir os sentidos do que lê. Ressaltamos, inclusive, que em alguns casos a dificuldade de leitura não advém de um “excesso” de “alienação”, mas de sua “falta” – isto é, em uma aquisição da linguagem ainda incompleta - por exemplo: dificuldades com sílabas complexas ou letras pouco frequentes etc., ou mesmo de uma decodificação lenta demais.

Além disso, “separação” não é similar à leitura rápida e compreensiva, pois o leitor pode apresentar uma leitura muito veloz, mas extremamente “obediente” ao escrito, ou seja, ainda embasada em um movimento de “alienação”. Da mesma maneira, sua velocidade dar-se por que lê apenas as primeiras sílabas e “adivinha” erradamente o resto da palavra, além daquele leitor que não chega a “alienar-se” no texto, o que o faz criar suposições sobre o que está lendo indiferente ao escrito.

Observamos também que leitura fluente não está naturalmente vinculada com a leitura compreensiva, isto é, o leitor pode ler com velocidade, porém, não compreender aquilo que lê, ou não conseguir ir além do texto (não conseguir produzir sentidos e inferências a partir do escrito e de seus conhecimentos). Da mesma forma, a criança pode apresentar uma leitura lenta, mas sua compreensão dos sentidos do texto vão além do que lhe é apresentado pelo autor, além do que está explícito.

Riofi e Magalhães (2008), também se utilizando do conceito de “alienação” e “separação” de Lacan, analisam textos escritos de alunos do Ensino Fundamental através de quatro formas de posicionar-se frente ao discurso do outro. Esses posicionamentos são: “sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro” (o aluno “preso” a um texto já lido e presente em sua memória, ignora o que é pedido pelo professor e pela comando, copiando um texto e apresentando como seu); “sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural” (o aluno apenas responde ao que é pedido pelo comando, sem se aprofundar); “sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria” (o aluno parte do que é pedido pelo professor e acrescenta suas ideias); e “Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa” (o aluno “separa-se” completamente da palavra do outro, metaforizando o texto do começo ao fim).

As autoras ressaltam que essas quatro posições citadas são fases que se superam umas às outras, entretanto, o fato do aluno alcançar a quarta fase em um texto não o estabiliza nessa posição para todos os textos que virá a escrever. Para a criança sair da “alienação” frente à palavra do outro que pode ser percebida em graus diferentes na primeira e segunda posição, é necessário que ela não tenha medo de se mostrar no que escreve, que faça um trabalho de escrita e reescrita a cada texto que escrever, entre outros.

Extrapolando essas posições, apresentadas pelas autoras, relacionamos as fases das produções escritas apresentadas com a elaboração de sentidos dos textos lidos e consequentemente com as respostas referentes à compreensão desses textos dadas pelos alunos. Desta forma, os alunos apresentam variados processos entre a “alienação” e a

“separação” no momento em que precisam produzir sentidos no texto, podendo intercala-los em uma mesma resposta.

Apresentamos as posturas encontradas nessas respostas relativas à compreensão do texto pelas crianças: o aluno que nem chega a “alienar-se”, ignora o texto ou lê (e/ou interpreta a imagem) apenas de uma parte dele, tenta adivinhar (e adivinha erroneamente) o que não tem a ver com o que lhe é pedido e/ou com o que está no texto (sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro); o aluno que apenas responde ao que lhe é solicitado, não procurando desenvolver inferências mais profundas para o entendimento da história (sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural); o aluno que a partir do escrito e/ou imagético, buscam desenvolver produções de sentidos mais complexos para o que leram (sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria); e o aluno que a partir do texto lido, produz inferências e sentidos novos e originais para ele (Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa).

Acrescentamos mais uma postura frente ao texto que são os alunos que se limitam a repetir o que leram, como uma descrição do escrito e/ou imagem, ou seja, “alienou-se”, mas não conseguiu se “separar” do texto. Exemplificamos essa postura com aqueles alunos que conseguem interiorizar o texto, mas não conseguem produzir sentidos, relacionar com outros textos, fazer um resumo com suas palavras do que acabou de ler etc. limitando-se a repetir o que leu e/ou descrever a imagem que aparece em textos que a possuem.

Os quadrinhos podem ajudar as crianças a passarem da interiorização da palavra do outro para a construção de sentidos próprios a partir do texto. A imagem dos quadrinhos (que podem completar, acrescentar e/ou apresentar um “tencionamento” com as informações do texto verbal) possibilita que as crianças construam os sentidos da história. Desta forma, indo além do explícito, compreendendo aquilo que leem e produzindo inferências, ou seja, ajudando a torna-las leitoras autônomas e fluentes.

A imagem é como se fosse um “segundo texto” em paralelo ao texto verbal, assim, se a leitura do escrito é muito limitada ao explícito, a simples existência de um “segundo texto” imagético já é um elemento que proporciona a “separação” do primeiro. Nesse sentido, a HQ

pode contribuir para uma leitura mais rica, pois ela já traz embutida uma “intertextualidade interior” – quando a compreensão de um dos textos (verbal ou não verbal) apresenta problemas, o outro pode jogar elementos para dentro e “agitar as peças” do outro texto.

Destacamos três observações ao que foi exposto acima: a primeira, no caso em que o aluno apresenta uma leitura muito “separada”, ou seja, só lê a primeira palavra, por exemplo, e tenta adivinhar o restante, o fazendo de forma errada. Nesse caso a imagem pode proporcionar a percepção do erro e funcionar como um elemento “alienante”, para equilibrar esse excesso de “separação”. A segunda observação refere-se à interpretação da imagem que pode ser “alienante”, ou seja, ela não necessariamente pode levar a um entendimento melhor do texto verbal. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando o texto verbal diz uma coisa e a imagem diz a mesma coisa, não acrescentando nada ao texto. A terceira observação, a imagem pode acrescentar uma complexificação necessária ao texto, quando o texto apresentar uma coisa e a imagem outra, necessitando de processos intertextuais mais complexos para sua compreensão.

Diagnósticos parciais

Em nossa pesquisa em sala de aula produzimos atividades diversificadas baseadas em avaliações constantes. Desta forma, apresentamos neste artigo dados de dois alunos (doravante, Gilson e Pedro⁴), referentes a duas atividades: o recorte de uma atividade elaborada com quadrinhos do Calvin e Haroldo para proporcionar uma leitura mais profunda em que a imagem completa o escrito, além de apresentar personagens e histórias pouco conhecidas pela maioria das crianças. E a leitura e recontagem dos quadrinhos “Apaixonada...”, que por ter seis páginas apresenta a possibilidade de leitura de um texto mais extenso do que as crianças estão acostumadas.

Em primeiro lugar expomos uma parte da atividade de leitura trabalhada em 05 de dezembro 2013, com o texto do Calvin e Haroldo que objetiva provocar a compreensão e a produção de inferências. Essa atividade mostra-se produtiva, pois é um desafio à compreensão

⁴ Para preservar as identidades das duas crianças, esses são nomes fictícios.

leitora das crianças que mesmo não conseguindo depreender os sentidos da linguagem metafórica, precisam criar inferências para compreender e explicar aquilo que leem.

Figura 1: Tirinha do Calvin e Haroldo



Fonte: Watterson (2008)

Durante a aula, a professora pergunta aos alunos: Por que aparece uma lesma na história e a mãe do Calvin diz que ele parece uma lesma nesta manhã? Neste caso, a tirinha apresenta uma espécie de “metáfora visual”, que segundo Ramos (2012) é uma maneira de expressar ideias por meio de imagens, assim, a interpretação correta da tirinha seria: o Calvin acorda sentindo-se tão lento como uma lesma pela manhã. É possível observar que os alunos no 2º ano do Fundamental não fazem essa leitura, incluindo Gilson e Pedro cujas respostas à pergunta transcrevemos⁵ abaixo.

Resposta de Gilson

(1) “eu acho que no dia anterior ele dormiu muito tarde... aí chegô hoje aqui... ele falou... ‘ha não de novo não!’ meio cansado... por que ele já tava meio cansado e ele perdeu a escola... aí como já tá com a roupa aqui... ele já tava todo enrolado na roupa ((talvez queira dizer que o lençol se enrolou no Calvin)) e ainda não tinha vestido...” ((não soube dar uma explicação para o aparecimento da lesma))”

Gilson durante a sua explicação da história, ignora o que não entende (a presença da lesma e a referência no interior do diálogo da mãe sobre a semelhança do Calvin com uma lesma) e se concentra na relação entre o texto verbal e não verbal que demonstra: o Calvin

⁵ Segundo Mussalim e Bentes (2006), está de acordo com Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (NURC): ... são pausas; MAIÚSCULAS são ênfases; : (pequeno) :: (médio) ::: (grande) representam alongamento da vogal; () representa ininteligível; (()) é comentário do transcritor; / representa truncamento de palavras; - representa silabação.

com a expressão “amassada” de sono e infere ser cansaço; a mãe faz referência período do dia “esta manhã”; e a mãe precisar insistir para que acorde e levante. Neste momento parece fazer uma relação com a sua “experiência real”: se uma criança dorme tarde, no outro dia está cansada (interpreta a imagem da aparência abatida do Calvin), e não consegue acordar cedo para ir à escola e acaba perdendo aula.

Nesta atividade, a explicação do aluno é feita apenas a partir do que consegue entender da imagem e do escrito. Assim, procura “separar-se” do texto para produzir sentidos, entretanto como ele apresenta uma interiorização incompleta (não consegue explicar a lesma na história), ele ignora tanto a pergunta feita pela professora como a presença da imagem da lesma e do escrito “(...) você está parecendo uma lesma esta manhã”.

Resposta de Pedro:

(2) “acho que a lesma grudou na costa dele”

Pedro, após internalizar os sentidos explícitos do texto, tenta produzir sentidos a partir do diálogo da mãe do Calvin que o compara com uma lesma e da imagem que aparece nos quadros sequenciais, usando-os para fazer inferências a partir do acréscimo imaginário de um quadro em que a lesma está presa nas costas do Calvin. Entretanto, como não consegue compreender o sentido metafórico da narrativa, o que pode ser ocasionado por sua pouca experiência e juventude, ele cria esse “remendo” baseado no diálogo da mãe e na imagem para explicar a presença da lesma.

Apresentaremos a atividade de leitura em voz alta, recontagem e compreensão da história trabalhada no dia 13 de janeiro de 2014 da narrativa “Apaixonada...”. Objetiva o desenvolvimento da leitura em voz alta, da internalização e reprodução da narrativa, e da compreensão no nível inferencial. Apresentamos os dados de dois alunos que se encontram no perfil já traçado por nós, ou seja, são considerados leitores fluentes. Os diálogos lidos aparecem numerados para separar os turnos dentro da HQ.

Figura 2: primeira página da história “Apaixonada...”.



Fonte: Lobato (2011)

Leitura em voz alta, feita por Gilson, de um trecho da história “Apaixonada...”:

- (3) “1. narizinho o tio... barnabé ((escrito: Barnabé)) acabou de estourar pipoca
2. oba:!!!
3. e esta esperando a gente para contar histórias de assombração
4. adoro ouvir... tio... tio barnabé... a gente fica com medo... mas não consegue mais parar de
ouvir
5. cada... ouvir cada ((escrito: cadê?))... a emília ela... é fã dessas histórias
6. esquece a emília... anda muito estranha... ultimamente
7. como assim?
8. ficou quin... quin-entinha ((escrito: quietinha))... na cama da vovó e não sai por
nada”

Gilson faz a leitura em voz alta das seis páginas da atividade, sem parar, dispersar, acompanhar com o dedo ou pular diálogos. Ele lê predominantemente frases e palavras inteiras, demonstrando alguma agilidade na ação numa velocidade média 54 palavras por minuto⁶, procurando dar as entonações nos diálogos como “oba! e como assim?”.

Apesar de ainda apresentar pausas longas em alguns momentos e errar algumas palavras como “barnabI; cada; quin-entinha”, entendemos que isso é algo que ocorre devido ao fato de estar em processo de aquisição da língua escrita. Ou seja, ainda estar se interiorizando tanto nas normas da língua escrita, entretanto, isso não prejudica a ação de decodificação ocorrida nessa atividade e na compreensão de sua leitura.

Após a decodificação em voz alta, a pesquisadora pede que, a partir do texto, ele explique por que a Emília se apaixona pela colcha de retalhos, a resposta possível seria: por que a colcha de retalhos é feita de vários pedaços de pano, igual à Emília.

Figura 3: Último quadrinho da história da Emília.



Fonte: Lobato (2011)

Gilson diz que não sabe responder. O que demonstra que apesar de na decodificação o aluno apresentar alguma fluência e agilidade, na compreensão e produção de sentidos, ainda tem dificuldade de sair do explícito do texto e produzir inferências. Isso ocorre, por que a resposta à pergunta feita não está explícita na história, sendo preciso fazer alguns processos

⁶ A média foi tirada da leitura da primeira página. Contamos apenas as palavras lidas corretamente.

para obtê-la como: intercruzar informações anteriores presentes em sua memória (seres da mesma espécie ou semelhantes podem atrair-se um pelo outro: cachorro com cadela; gato com gata etc.) com “pistas” que aparecem na HQ (a Emília e sua roupa são parecidas com a colcha).

Em seguida a pesquisadora pede para Gilson recontar a história.

(4) “que eles acharam que ela tava apaixonada pra casar com alguém... mas era pela cocha da vovó que era bonita e em retalhos”

A criança faz um resumo geral da história, demonstrando que internaliza a narrativa decodificada para poder reconta-la. Assim, a partir dessa interiorização consegue afastar-se do que interiorizou e recontar os pontos principais da história com suas palavras sem precisar repetir tudo o que lê, ou travar por não poder repetir palavra por palavra.

Leitura em voz alta, feita por Pedro, de um trecho da história “Apaixonada...”.

- (5) “1.narizinho o tio bar:na-bé acabou de estourar pipocas
2. o:ba::!!!
3. e Esta espera::ndo... e est\le está esperando a gente para con-tar: histórias de
assombração [aqui]
4. a-doro ouvir o tio barnabé a gen:te fica com medo mas não consegue mais parar de ouvir
5. cadê a Emília? ela é fã dessas histórias
6. esquece a Emí:lia anda muito estranha ultimamente
7. como assim?
8. ficou quie:tinha na ca:ma da vovó e não sa:i por nada”

Pedro, ao fazer a decodificação em voz alta da narrativa, apresenta fluência e entonação lendo com a velocidade média de 57 palavras por minuto, seguindo até o final da leitura de seis páginas, em alguns trechos estende algumas vogais e silaba algumas palavras como em “ba:rna-bé; con-tar”, entretanto são acontecimentos pontuais que não prejudicam a decodificação da história. Apenas no turno 3 “e Esta espera::ndo... e est\le está esperando (...)” ele apresenta um truncamento de palavras, mas não para a leitura, volta e retoma a frase, o que demonstra que o aluno apresenta-se em processo de interiorização da escrita alfabética o que pode ser percebido na predominância de leitura de frases inteiras, sem erros ou atropelos.

Quando indagado por que a Emília se apaixona pela colcha de retalhos ele responde:

(6) “ah! é por isso que ela tá encantada ((por quê?)) por causa que ela gostou ((por que ela gostou?)) é por causa que... é: é o mesmo que a roupinha dela”

A pesquisadora, por meio de indagações, procura estimular a criança a desenvolver a sua resposta. Assim, após internalizar os sentidos explícitos no texto ele, a partir das perguntas, desenvolve sua compreensão com produção de inferências: a Emília se apaixona pela colcha de retalhos por essa ser igual à sua roupa. Observamos que a relação entre escrita e imagem que se completam funciona como um elemento de “separação”, pois a partir dos diálogos, da imagem do vestido de retalhos coloridos e da colcha de cama também com vários retalhos coloridos, ele produz explicações sobre a história. O aluno parte das informações da narrativa para junto com seus conhecimentos (os dois são feitos do mesmo material então por isso a Emília se apaixona) para produzir a inferência da causa do amor de Emília.

Em seguida, a pesquisadora pede para Pedro recontar a história:

(7) “É que ela ficou apaixonada por isso aqui ((pelo que?)) por essa cama que tem... parece o vestidinho dela... ((quem queria saber se ela estava apaixonada?)) o Pedrinho e a narizinho... ((o que eles queriam saber?)) eles queriam saber por que a emília tá tão esquisita... ela tá apaixonada por alguma coisa... depois eles foram lá no quarto da dona benta e viram que ela tava apaixonada pela cama”

Nesta atividade, a princípio o aluno demonstra certa insegurança sobre o que internalizou da narrativa e necessita que a pesquisadora faça perguntas que o orientem para que ele recontar a história. Após lembrar partes do texto por meio das perguntas feitas, ele reconta a história, o que mostra que primeiramente ele apreendeu o texto escrito-imagético e depois fez um resumo com suas próprias palavras, chegando a usar um termo por outro com que tem relação “cama/colcha de retalhos”.

Considerações finais

Na discussão apresentada, discurremos sobre o recorte de duas atividades, desenvolvidas no 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, que

procuram desenvolver fluência, memória textual e compreensão inferencial. Nesse artigo, explanamos sobre a leitura em voz alta, recontagem e a compreensão inferencial de Gilson e de Pedro, cuja análise foi feita procurando relacionar os conceitos de Lacan sobre “alienação” e “separação” com o desenvolvimento leitor das crianças.

A imagem da HQ pode auxiliar os alunos nos processos requeridos nas atividades, mesmo observando a diferença nas habilidades demonstradas nos dados de Gilson e Pedro. Na leitura em voz alta da HQ “Apaixonada...”, eles utilizam a imagem para auxiliar na interiorização do texto e da entonação dos diálogos, o que pode promover uma maior fluência na ação, e a retenção na memória para que pudessem reconta-la. Entretanto, na compreensão e produção de inferências da atividade da história da Emília, Gilson não conseguiu fazer os processos intertextuais necessários, nem utilizar-se da narrativa para compreender o final da história, o que foi conseguido por Pedro.

Quanto à compreensão da tira do Calvin e Haroldo, as duas crianças não conseguiram compreender a “metáfora visual” que representa o Haroldo, entretanto, procuraram utilizar-se tanto do texto verbal quanto do não verbal para construir sentidos daquilo que leram. Enquanto Gilson procura produzir inferências a partir do diálogo da mãe do Calvin e da imagem dele para inferir que estava cansado e com sono por ter dormido tarde; Pedro cria um quadro inexistente para explicar tanto o porquê de a mãe do Calvin dizer que ele “parece uma lesma” quanto à própria lesma presente nos primeiros quadros “uma lesma grudou nas costas dele”.

Desta forma, a utilização de quadrinhos – principalmente naqueles em que a imagem completa o escrito como no caso da tira do Calvin e Haroldo e da HQ “Apaixonada...” – pode ser um importante recurso para o desenvolvimento da leitura com produção de inferências. Mesmo que a criança, a princípio, não consiga apreender os sentidos implícitos, é importante trabalhar essa habilidade com a apresentação de textos que necessitem de uma leitura mais cuidadosa e profunda, oportunizando que a partir do texto e com entrecruzamentos de informações presentes em sua memória, ela possa começar, e desenvolver, a compreensão com produção de inferências.

Comics: reading and production of meaning in the second year of Elementary School

Abstract: *This paper analyzes a teaching experience with students of the second year of Elementary School in the School of Application of Universidade Federal do Pará. We make links between Linguistics and Psychoanalysis, developing a qualitative-interpretive research, which is characterized as an action research. This paper discusses specifically how the use of comics can contribute to the development of reading fluency and comprehension in students. We discuss data from two students about two classroom activities: one is based on reading and understanding a Calvin and Hobbes comic strip and the other demanded reading aloud and retelling a “Apaixonada...” comic book. The purpose of these activities is to develop silent reading, textual memory and the production of inferences for the construction of meaning. We conclude from the first activity that the two children, despite not grasping the metaphorical meaning present in the strip, make different inferences from relating image and written text; from the second activity we conclude that both can read a six-page long comic, however they exhibit heterogeneity in their abilities to retell the story and understand it.*

Keywords: *Elementary Education. Reading. Fluency and Comprehension.*

Referências

- BELINTANE, Claudemir *et al.*. **Projeto de Pesquisa:** O Desafio de Ensinar a Leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos e da Inserção do laptop na Escola Pública Brasileira. USP, UERN, UFPA: 2010.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização:** uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOBATO, Monteiro. **Apaixonada....** In: As melhores histórias em quadrinhos da Emília. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2011, p.29-34.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 194-207.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. Vol.2. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- WATTERSON, Will. **Yoko – ho!**. São Paulo: Conrad-editora. 2008, p.63.